

# Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea: causas, indicadores y consecuencias

Consuelo Flecha García  
Universidad de Sevilla

GENDER IMBALANCES IN EDUCATION IN CONTEMPORARY  
SPAIN: CAUSES, CONSEQUENCES AND INDICATORS

## Resumen

En este artículo se aporta un acercamiento a algunas claves explicativas de los desequilibrios no compensados de género en la educación en España. Esto se hace analizando las transformaciones cuantitativas y cualitativas que ha experimentado la educación de las mujeres en los siglos XIX y XX reflejadas en estadísticas y en normativas reguladoras de su desarrollo. Así, se analizan en este artículo, los procesos y modelos de escolarización, la mentalidad legitimadora de los mismos, la incidencia en distintas capas de población, las propuestas curriculares específicas para cada sexo o después uniformes que han mantenido y/o modificado los desequilibrios de género. Pero también, la agencia de las mujeres comprendida en la voluntad de superar esas barreras por parte de no pocas jóvenes. El análisis crítico de las finalidades y de los procedimientos incluidos en el diseño de políticas educativas, en su puesta en práctica y en sus consecuencias, permite mostrar qué aspectos y dimensiones siguen reclamando más y mejores intervenciones educativas para que las alumnas encuentren todas las oportunidades de igualdad propias de una sociedad verdaderamente democrática.

## Palabras clave

Mujeres, educación, España Contemporánea, modelos educativos, desigualdades de género, agencia femenina

Códigos JEL: J16, I21, I28, N3

## Abstract

This article presents an overview of several key explanations of gender imbalances in uncompensated education in Spain is provided. This is done by analyzing the quantitative and qualitative changes that have taken women's education in the nineteenth and twentieth -reflected in statistics and regulatory standards of development. Thus, this article discusses the processes and models of schooling, legitimizing them mentality, the impact on different sections of the population, specific curriculum proposals for each sex or after uniforms have been maintained and/or modified imbalances genus. But, the agency of women included in the will to overcome these barriers by not a few young people. Critical analysis of the purposes and procedures included in the design of educational policies, their implementation and their consequences, it shows what aspects and dimensions continue to demand more and better educational interventions to meet the students every opportunity to themselves in a truly democratic society equality.

## Key Words

Women, Education, Contemporary Spain, educational models, gender inequalities

JEL codes: J16, I21, I28, N3

Fecha de recepción del original: 2 de enero de 2014; versión definitiva: 27 de noviembre de 2014

Consuelo Flecha García  
Universidad de Sevilla, Facultad Ciencias de la Educación  
c/ Pirotecnica s/n -41013 Sevilla  
Tel.: + 34 955 420579  
E-mail: [cflecha@us.es](mailto:cflecha@us.es)





# Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea: causas, indicadores y consecuencias

Consuelo Flecha García  
*Universidad de Sevilla*

## Introducción

Los desequilibrios en razón de la diferencia sexual femenina han acompañado la trayectoria formativa de las niñas a lo largo de la historia; una educación destinada a desarrollar y a asumir el conjunto de roles culturales y sociales delimitadores de una identidad de género impuesta, y germen de múltiples desigualdades. Durante siglos, su educación y también la de los niños, no incluyó el aprendizaje de los contenidos que formaban parte de los procesos alfabetizadores básicos; es decir, el dominio de la lectura, de operaciones elementales de cálculo y, no en todos los casos, de la escritura. Para desenvolverse en las responsabilidades que la mayoría de las personas tenía encomendadas, no se requerían esos saberes instrumentales, por lo cual ni se planteaba ni era siquiera justificable en las familias, dedicar tiempo, esfuerzo y recursos al dominio de unas destrezas de escasa utilidad directa. Pero los motivos de esta omisión eran distintos en cada sexo; en las mujeres afectaba a todas al basarse en la certeza de que su cuerpo, su fisiología, determinaba el destino vital, y en los hombres sólo a aquellos que desempeñaban actividades productivas donde no eran necesarias tales destrezas letradas.

Por esta razón la educación masculina evolucionó al compás de los cambios en la estructura profesional, mientras la femenina continuó sometida a unas conveniencias sociales vinculadas a la naturaleza y a la complementariedad de los sexos, únicas referencias de las habilidades, conocimientos y valores que debían adquirir. Y esto fue así independientemente de que los trabajos reproductivos se simultanearan las más de las veces con otros trabajos familiares de obtención de bienes para la subsistencia, en la agricultura, en talleres artesanales o en otro tipo de tareas productivas cuyos saberes particulares también adquirirían. Quehaceres compartidos que, durante la revolución industrial, a medida que el lugar de trabajo y el hogar se estaban distanciando, fueron haciéndose más difícilmente compatibles.

La construcción del modelo de ganador de pan y de ama de casa, llevó aparejado en el terreno político un modelo de ciudadanía diferenciada que excluyó a las mujeres del sistema de instrucción pública, el que prepararía a las nuevas genera-

ciones para las urgentes transformaciones políticas, económicas y culturales que el siglo de las luces había debatido y la Revolución Francesa colocado en primer plano (Caine y Sluga, 2000). En España, la escolarización universal masculina pasó a formar parte de los principios aprobados en la Constitución de 1812, dando la responsabilidad de su puesta en práctica a los organismos públicos. Oportunidad que ampliaría el número de hombres con acceso a una cultura de creciente utilidad, aunque con realizaciones parciales y sesgadas en cuanto a asignación de recursos, a ritmos de aplicación y a desigualdad entre los destinatarios. Sin embargo quedaron excluidas del derecho a la alfabetización las mujeres por considerarse innecesaria para las funciones que debían ejercer en la nueva sociedad liberal. Así, en 1813 el Informe Quintana para el arreglo de la Instrucción Pública, dejaba en manos de las familias la educación de las hijas, lo que iba a marcar las desigualdades educativas durante el siglo XIX y XX. Si bien durante el XIX las normativas ministeriales incluyeron la posibilidad de abrir escuelas de niñas, el retraso de los Ayuntamientos en la creación de las mismas y una enseñanza que privilegió el dominio de destrezas con finalidad doméstica, no hizo sino aumentar la brecha en los índices de alfabetización. Cuando se realizó el Censo de 1887 el porcentaje de alfabetizadas dentro de la población femenina era de un 22,84 por cien y el de alfabetizados un 48,17 por cien. Las mujeres representaban un tercio del total de personas alfabetizadas, (Flecha, 2013).

En este trabajo pretendo mostrar que las desigualdades educativas planteadas en el origen del sistema liberal tuvieron consecuencias muy duraderas en la educación de las mujeres; consecuencias que se han prolongado al siglo XX. Desde una perspectiva histórica, y utilizando tanto mis propios trabajos anteriores como el conjunto de la historiografía disponible, analizaré las políticas educativas desarrolladas por el Estado y otros agentes educativos y las familias; y, a partir de distintas fuentes estadísticas, examinaré los progresos en la educación de las mujeres. Podremos constatar que, incluso avanzado el siglo XX, el objetivo de equidad incluido en las leyes educativas desde 1970, tropezó con factores que dificultaron el avance, porque el origen de muchas de las desigualdades, además de tener hondas raíces, ni se reducen sólo al sistema educati-

vo, ni se superan sólo a través de la educación; por el contrario, a veces se agravan en él (Marchesi, 2000: 161). A lo largo de estas páginas visualizaremos la agencia de las mujeres y el esfuerzo de las jóvenes para introducirse en niveles formativos en los que no se las esperaba. Por último plantearé un análisis crítico de la ambigüedad de algunos de los logros obtenidos. Me centraré fundamentalmente en la formación no universitaria, aunque haciendo también una referencia puntual a esta última y a su vinculación con el desarrollo de una carrera profesional. El capítulo consta de siete secciones. En el primero revisaré las principales aportaciones historiográficas sobre la educación de las mujeres. En el segundo analizaré los obstáculos en el acceso y en la formación recibida por las mujeres y las tasas de alfabetización y participación en los distintos niveles educativos a lo largo del siglo XX. En el tercero trato de mostrar como la llegada de la democracia, asentaba sobre el principio de igualdad, mejoró las posibilidades y la agencia de las mujeres, así como sus resultados académicos, poniéndose de manifiesto algo que ya se sabía: el mejor rendimiento escolar de las niñas. De ahí que en el cuarto apartado, aborde el análisis de las posibilidades y resultados diferenciados por sexo en el contexto de la educación segregada. En la quinta sección pongo de manifiesto cómo la superación de la segregación no supuso avances automáticos en igualdad de género ya que los saberes tradicionalmente femeninos fueron los sacrificados en aras de una universalidad androcéntrica que se imponía en los currícula y se desarrollaba en las aulas con un lenguaje que no nombraba a las mujeres y unos modelos y comportamientos donde las niñas no se veían reflejadas. De forma que se reproducían mecanismos sexistas, algo que pasaba inadvertido tanto para quienes diseñaban los programas formativos como para quienes los impartían. En esa línea el sexto apartado plantea los obstáculos que encontró el desarrollo de la co-educación, analizando los libros de texto, la presencia de mujeres en los órganos de dirección de los centros escolares y el desarrollo de la violencia machista en las aulas. El último apartado propone las conclusiones.

### Un itinerario sesgado en su origen

Las diferencias educativas entre niños y niñas –discriminación en el acceso al sistema educativo y segregación de los itinerarios escolares- introducidas por el Estado liberal encontraron su justificación en el nuevo modelo de domesticidad. A la vez, como ha puesto de manifiesto Ballarín Domingo (2001a), el sistema educativo nacional, centrado en el desarrollo de un “modelo de utilidad doméstica”, tuvo un papel decisivo en la construcción del modelo femenino de los siglos XIX y XX, y sus consecuencias se han hecho sentir hasta bien entrado el siglo XX. Contamos ya con numerosas investigaciones y algunas síntesis sobre las desigualdades de género en la educación (Ballarín, 1994 y 2010; Grana, 2004; Flecha, 2004; Robles, 2004); que han reconstruido la evolución del acceso a la escolarización de las niñas en los dos últimos siglos, el análisis de los programas educativos, la identidad y ejercicio profesional de las maestras, así como el acceso a los estudios secundarios y universitarios.

Trabajos que, además de contribuir a una historia más completa de varias de las generaciones que nos han precedido, ofrecen un saber sistemático y bien documentado acerca de los debates y de las circunstancias que han rodeado la educación femenina, definida como “historia de una marginación cultural y profesional” (Domínguez, 2002), pero que convivió siempre con mujeres que, con voluntad, esfuerzo y éxito académico y profesional, abrieron grietas en el orden impuesto. Además de la investigación sobre la educación formal en los distintos niveles educativos, la historiografía sobre la educación de las mujeres ha abordado también la instrucción y educación de las mujeres españolas a través de la prensa femenina (Rebollo y Núñez, 2007).

Los estudios hasta ahora disponibles coinciden en la evolución positiva de los porcentajes de mujeres durante el siglo XIX y XX, a pesar de la pervivencia de la ideología patriarcal y de una persistente reticencia a la igualdad educativa. Logrado el objetivo de igualdad en la presencia de las mujeres en los distintos niveles educativos, la segunda fase del itinerario abordó la superación de la segregación de los itinerarios educativos y la incentivación del acceso de alumnas a los diferentes estudios y especialidades, sin estereotipos que marcaran los más idóneos para ellas y condicionaran sus opciones (Flecha, 2002); y la promoción académica de las mujeres en los claustros (Guil, 2005).

Estas desigualdades se hacen especialmente visibles cuando observamos las imágenes disponibles sobre mujeres en espacios escolares desarrollando actividades educativas. En estas imágenes se observa la existencia de modelos escolares segregados durante casi todo el siglo pasado, desde las aulas claramente segregadas a principios del siglo XX, la ruptura innovadora de las aulas mixtas durante la Segunda República, a idealizaciones de lo acontecido durante la Guerra Civil, hasta las extremadamente segregadas de la educación franquista que moldearon identidades femeninas muy homogéneas y heterónomas (Pozo, 2002). Eso no quiere decir que no hubiera excepciones (Canales, 2006). De hecho, como se ha señalado en la introducción, es cierto que la educación actuaba como mecanismo de control en la adaptación de los mandatos de género, pero también la educación y el acceso al conocimiento suponía un revulsivo para muchas mujeres para distanciarse de los mandatos de género, siendo fundamental en los comportamientos transgresores que tuvieron muchas mujeres a lo largo del pasado siglo. Tanto la influencia como mecanismo de control como la influencia transgresora tuvieron efectos comprobados en la vida de las mujeres (Robles, 2002).

### Condiciones de presencia en el sistema escolar

La ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los doce años en 1909 con un Gobierno presidido por Antonio Maura, hasta los catorce en 1964 siendo Ministro de Educación Manuel Lora Tamayo, y hasta los dieciséis en 1990 al aprobarse la LOGSE con Javier Solana como titular de la cartera de Educación y Ciencia, ayudaron a extender o a reforzar la opinión acerca de la importancia de instruir con criterios más igualitarios. Cada

una de estas ampliaciones fue retrasando el momento en que las niñas pasaban a dedicar todo su tiempo a la ayuda familiar en tareas domésticas, y las llevaba a buscar nuevos caminos para su seguridad económica y social. Una asistencia escolar creciente hasta alcanzar y mantener en las últimas décadas del siglo XX más años de escolarización que los chicos.

En este largo proceso, la igualdad en el acceso al sistema educativo (Grisay, 1984:7) ha sido entorpecida por dinámicas socializadoras de adaptación a lo asignado, por resistencias familiares a salirse de las pautas acostumbradas o por normativas disuasorias para las jóvenes que deseaban estudiar. Incorporarse a las aulas de los sucesivos niveles de enseñanza durante los dos últimos siglos despertó dudas e intranquilidad, debido a la sospecha de desatención a la fecundidad y crianza, al cuidado del marido, a los quehaceres domésticos, y a la consiguiente ruptura del equilibrio en las dedicaciones sociales de hombres y de mujeres. El énfasis puesto en convencer a cada mujer de la necesidad de apoyar la eficacia masculina en los asuntos públicos, dio resultado durante demasiado tiempo, pues muchas mujeres tuvieron que ceder a esa exigencia. Pero desde el último tercio del siglo XIX, algunas mujeres consiguieron romper con estos discursos matriculándose en la enseñanza secundaria y universitaria. Decisiones que provocaron fuertes resistencias y distintos tipos de control: hasta 1910 era necesaria la solicitud de permisos para poder acudir a las clases mixtas; cuando se lograba, las mujeres debían ocupar lugares separados en las aulas, y cuando obtenían el título los colegios profesionales impedían el ejercicio profesional en las mismas profesiones que a sus compañeros. Sus itinerarios académicos, las reticencias y debates en la prensa y otras tribunas de opinión dan cuenta de la complejidad de estrategias que aquellas mujeres de las clases medias pusieron en juego para realizar unos estudios que les garantizaran alternativas más abiertas (Capel, 1983 y 1990; Flecha, 1996 y 2006, Benso, 2003).

Si comenzamos deteniéndonos en el acceso a conocimientos básicos, a los que las mujeres de todos los grupos sociales estaban legalmente convocadas, podemos observar el desequilibrio en las tasas de alfabetización a lo largo del siglo XX (Cuadro 1), como resultado de la asistencia menos habitual a la

escuela y del olvido posterior de lo aprendido en aquellas cuya vida cotidiana no requería el uso de las destrezas adquiridas.

El suelo femenino de partida tan bajo y distante del masculino -del 30,5 al 52,7-, hizo que el trascurso de diez décadas no fuera suficiente para erradicar el analfabetismo de las mujeres dentro de los grupos con menos oportunidades sociales y económicas; las que soportaban situaciones de mayor discriminación. En las escuelas de personas adultas pudo comprobarse a lo largo de todo el siglo XX la ilusión y el esfuerzo de mujeres que buscaban suplir las lagunas de aprendizaje acumuladas; pero, también quedó patente el alto grado de abandono en estos estudios, debido a las reticencias de un entorno patriarcal que consideraba que se trataba de una dedicación de tiempo innecesaria.

La respuesta de las familias a la obligatoriedad de la enseñanza primaria enviando a sus hijas a la escuela, fue disminuyendo el analfabetismo en las generaciones más jóvenes, aunque se tardara mucho en alcanzar una plena escolarización. Sólo cuando la ley de 1970 unificó hasta los catorce años la enseñanza primaria y el bachillerato elemental en la Educación General Básica, y progresivamente se cursaba en aulas mixtas, se creó un ambiente de mayor igualdad entre alumnas y alumnos. Compartir espacios y materias de aprendizaje durante ocho cursos se convirtió en un nuevo estímulo para continuar estudiando.

En el bachillerato y en la universidad el camino de equiparación fue mucho más lento, pero creció más de lo que era de esperar en un contexto social que aceptaba con recelo las decisiones de las mujeres sobre su propia formación. En el Cuadro 2 puede verse que las alumnas de bachillerato comenzaron el siglo con un porcentaje insignificante; durante la Segunda República, el crecimiento fue mayor del que se había producido en los treinta años anteriores, y siguió creciendo cuando el régimen franquista, retomando la breve experiencia de enseñanza segregada en el bachillerato durante la Dictadura de Primo de Rivera, creó Institutos femeninos de Enseñanza Media. En 1976, las alumnas eran ya el 50 por cien del alumnado de bachillerato, y habían ya superado a los alumnos al inicio del nuevo milenio.

Cuadro 1. Población alfabetizada mayor de 10 años en España

Año	Mujeres	Hombres	Distancia mujeres-hombres	Crecimiento mujeres
1900	30,5	52,7	-22,2	
1910	38,4	57,5	-19,1	7,9
1920	48,1	63,9	-15,8	9,7
1930	59,4	74,7	-15,3	11,3
1940	71,5	82,7	-11,2	12,1
1950	78,0	87,8	-9,8	6,5
1960	82,0	90,9	-8,9	4,0
1970	87,7	94,9	-7,2	5,7
1981	91,1	96,4	-5,3	3,4
1991	95,4	98,2	-2,8	4,3

Fuente: Elaboración propia. Datos extraídos de De Gabriel (1997:209).

Cuadro 2. Estudiantes de Bachillerato y Universidad en España

Bachillerato			Universidad		
Curso	% Alumnas	% Alumnos	Curso	% Alumnas	% alumnos
1900-1901	0,13	99,87	1900-1901	0,05	99,95
1920-1921	9,7	90,3	1920-1921	0,2	98,0
1930-1931	14,6	85,4	1930-1931	6,3	93,7
1935-1936	31,6	68,4	1935-1936	8,8	91,2
1950-1951	35,2	64,8	1950-1951	14,8	85,2
1970-1971	45,7	54,3	1970-1971	26,6	73,4
1976-1977	50,0	50,0	1980-1981	44,0	56,0
1980-1981	53,5	46,5	1986-1987	50,1	49,9
1990-1991	54,4	45,6	1990-1991	50,8	49,2
2000-2001	59,6	40,4	2000-2001	53,4	46,6

Fuente: Flecha, 2006.

En el mismo Cuadro 2, si bien con una cadencia cuantitativa diferente, comprobamos la progresión en los datos sobre alumnas universitarias. En el curso 1900-1901 la presencia era excepcional, tan solo un 0,05. Hasta 1930 el cambio es imperceptible, pero el crecimiento, lento, no se detendrá ya, ni siquiera ante los mensajes del franquismo. En 1986, se llegó al cincuenta por ciento -diez cursos después que en el bachillerato-, y al inicio del siglo XXI, las mujeres superaban ya a los hombres en los estudios universitarios. Las familias de las clases medias entendieron pronto el conjunto de beneficios que reportaba el estudio de sus hijas, y no fueron fáciles a abandonar esa idea; además, fueron descendiendo los costes de tal oportunidad, relacionados con un descenso del trabajo en el hogar y una creciente participación femenina en empleos cualificados (Martínez, 2007:297).

El acceso a estos estudios universitarios se produjo en el contexto de una fuerte segregación curricular. Esta diferencia en la elección de unos u otros estudios se lee habitualmente como consecuencia de una desigualdad cuyo origen ha de buscarse en la cultura y socialización sexistas; circunstancia que no solo se reflejaba en la modalidad de áreas científicas que preferían, sino que afectaba al posterior ejercicio de profesiones consideradas de mayor o menor excelencia, prestigio social y salario. Unas decisiones no determinadas por el rendimiento académico, pues en los años en que éste era filtro de entrada en las distintas carreras, la media de sus calificaciones daba la posibilidad de optar por cualquiera de las plazas ofertadas. Este hecho hubiera podido llevar a plantear en otros términos el análisis sobre la presencia cuantitativa de las alumnas en las distintas facultades universitarias, ya que el igualar o superar cuantitativamente a los hombres no tenía que significar, en sí mismo, un progreso de las mujeres "sino, a lo sumo, un cambio de la condición para que quede la posición" (Carabaña, 1983). Por un lado se destacaba que las mujeres se decidían por estudios 'femeninos' y los hombres por 'masculinos', atribuyendo una apropiación de género a las disciplinas donde eran más altos sus porcentajes de participación. Y por otro lado, parecía confirmarse que cuando una disciplina, carrera o

profesión se feminizaba, perdía paralelamente reconocimiento social y económico.

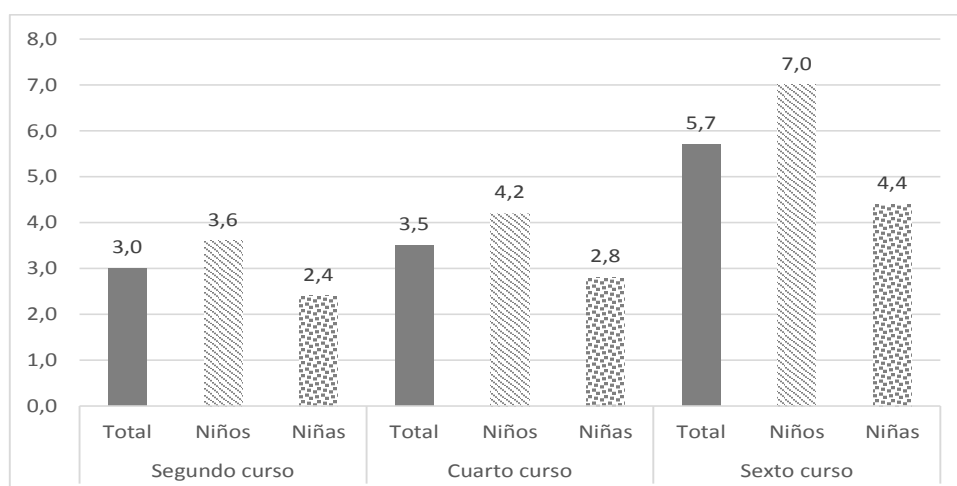
No hay que descartar que, posiblemente, la escasa presencia femenina en determinadas carreras podría deberse a que las mujeres no estaban dispuestas a hipotecar su tiempo en estudios demasiado técnicos, estratégicamente complejos y con salidas profesionales muy competitivas y absorbentes, cuando el sentimiento abrigado no siempre era de disponibilidad completa al mundo laboral, sino de una dedicación compartida, en un escenario personal de reparto diversificado de su tiempo. Postura inducida en unos casos por mandatos de género, sí, pero también como fruto de una autopercepción alimentada de libertad y de autonomía; motivos que las llevaban a adaptar la intensidad de su esfuerzo a las expectativas personales de futuro.

#### En democracia, mejores oportunidades

Las oportunidades se intensificaron, sin duda, con la llegada de la democracia gracias a una activa toma de conciencia de las mujeres, a su constancia en el empeño de cubrir objetivos que no era la primera vez que reivindicaban, al deseo de ganar libertad para elegir nuevos estilos de vida. Los movimientos feministas, criticando la condición impuesta y denunciando desigualdades evidentes, proporcionaron un humus del que brotaron expectativas personales y proyectos colectivos más ambiciosos dentro de muchas jóvenes.

Colaboraron, además, las leyes que desarrollaban el artículo 14 de la Constitución de 1978 sobre el principio de igualdad, confirmando la legitimidad de esas denuncias e impulsando la multiplicación de intervenciones con efectos más equitativos. De varias de las normativas nacieron, a propuesta del Instituto de la Mujer, planes de acción positiva sancionados por los Gobiernos, y la realización de evaluaciones periódicas de aquellos aspectos que traslucían mejor los avances conseguidos en distintos ámbitos, entre otros en el escolar. Medidas que se demostraron útiles para dar confianza y legitimar los

Gráfico 1. Porcentaje de alumnado que repetía en Educación Primaria (curso 2000-2001)



Fuente: Ministerio de Educación: Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Curso 1999-2000.

itinerarios seguidos por las jóvenes. Y enseguida se demostró en los informes realizados por diferentes organismos nacionales (INE, MEySS, MECD, IM) que los desequilibrios no eran sólo cuantitativos, sino también cualitativos, afectando más negativamente a unas y a otros. Las calificaciones medias de las alumnas eran más altas que las de sus compañeros, algo que ya habían puesto de manifiesto los informes emitidos por la Inspección de Enseñanza Primaria a mediados del siglo XIX, los testimonios de maestras y maestros de todas las etapas del XX. Los datos estadísticos del año 2000 confirman los mejores rendimientos académicos de las niñas. Así, los índices de repetición en educación primaria –porcentaje creciendo en cada ciclo–, eran mayores en el caso de los niños, como muestra el Gráfico 1.

Lo mismo sucedía respecto de otros indicadores recogidos en los Anuarios del Instituto Nacional de Estadística como el éxito escolar de la población escolarizada en la Educación General Básica así como en la Educación Secundaria obligatoria y en (Cuadro 3).

El Gráfico 2 refleja que la tasa bruta de la población que terminaba la Educación Secundaria Obligatoria en 1999-2000, alcanzaba el 82,6 por ciento en las mujeres mientras que en

los hombres era del 67 por ciento, quince puntos por debajo. Y en los títulos de COU/Bachillerato se producían igualmente distancias significativas y crecientes al comparar 1995 y 1999; en la primera fecha la diferencia era de doce puntos, subiendo a catorce en la segunda.

Estas diferencias se repiten en las carreras universitarias, donde no solo se matriculaban más mujeres, sino que concluían los estudios en mayor proporción que los hombres. En el Cuadro 4, los porcentajes de alumnas que terminaban la carrera son siempre superiores a los de entrada, e incluso más si los comparamos con los de cuatro o cinco cursos anteriores. Todo ello pone en evidencia del mayor interés y constancia de las alumnas en el aprendizaje (Comas y Granado, 2002).

Estos resultados desafían las justificaciones de las barreras a las que tuvieron que enfrentarse en la vida adulta, dentro del mercado laboral y de otros espacios de representación social y compromisos públicos (Bericat y Sánchez, 2005). Pero los mejores niveles de formación de las mujeres no significaban, generalmente, mayores oportunidades de empleo ni tampoco de equidad cuando entraban en el mercado laboral (CES, 2012).

Cuadro 3. Títulos obtenidos en la Educación Obligatoria

Títulos de Graduado Escolar (Educación General Básica)				Títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)			
Porcentajes sobre total de alumnas o de alumnos				Porcentajes sobre total de títulos			
Curso	Alumnas	Alumnos	Diferencia AS	Curso	Alumnas	Alumnos	Diferencia AS
1975-1976	67,5	62,7	+ 4,8	1997-1998	54,7	45,3	+ 9,4
1980-1981	67,0	63,9	+ 3,1	2000-2001	54,0	46,0	+ 8,0
1985-1986	75,5	69,6	+ 5,9				

Fuente: Anuarios Estadísticos de España. Instituto Nacional de Estadística. Elaboración propia



Cuadro 4. Porcentajes de Universitarias que comienzan la carrera y que la finalizan sobre total del alumnado

Curso	AS Comienzan	AS Terminan
1990-1991	50,8	53,73
1997-1998	53,30	59,26
1998-1999	53,27	59,07
1999-2000	53,41	58,95
2000-2001	53,68	59,17

Fuente: Anuarios Estadísticos de España. Instituto Nacional de Estadística. Elaboración propia.

### Triunfantes perdedoras

Los indicadores utilizados -tiempo dedicado, rendimiento obtenido, titulaciones- indican un avance continuo en los éxitos académicos, pudiendo afirmar que no sólo se llegó cuantitativamente a los niveles de escolarización reclamados por las mujeres de varias generaciones anteriores, sino que aprovecharon esa oportunidad ganada para adquirir la mejor formación posible. Después de la etapa de rígida segregación vivida durante el Franquismo, y de las reivindicaciones del derecho de las niñas y de las jóvenes a estudiar en todos los centros y niveles de enseñanza se sumaría, una vez cubiertos esos objetivos, la revisión de la idoneidad del diseño curricular, que guiaba la formación de niñas y niños en la aulas mixtas. Los numerosos trabajos realizados sobre ese periodo político subrayan los límites y la unidireccionalidad del modelo educativo y vital al que niñas y mujeres tuvieron que adaptarse en esa época (Victoria Robles, 2000; Teresa González, 2001). Ha sido objeto de estudios que subrayan el restrictivo y obligado canon que se les exigió cumplir y al que se amoldaron los contenidos, habilidades y valores propuestos a las alumnas. Más severo y lamentable en cuanto que obligó a renunciar a certezas asumidas ya por las mujeres en la Segunda República y antes, sobre la posibilidad a su alcance de disfrutar de oportunidades de formación y de estilos de vida menos dependientes de asignaciones externas.

Fueron muchas las investigadoras que centraron sus análisis de la realidad escolar en la crítica a aquel modelo, con coincidencias tanto en las cuestiones que subrayaban como en las conclusiones que extraían. Pastor (1984), Altet (1986), Flecha (1989), Agulló (1999), Ballarín (1995a), Guerra y Martín (2005), describieron las características del prototipo de mujer a que se ajustaba la educación femenina, e insistieron en la conveniencia y beneficios de programar contenidos distintos para alumnas y para alumnos; de transmitir mensajes dirigidos a ellas que desarrollaban actitudes de servicio, de sumisión, de dependencia, y los destinados a ellos, que promovían la fuerza, la capacidad de decisión y de poder. En ese mismo sentido se orientaba la formación de las maestras, educadas para enseñar en las aulas esos ideales de referencia uniforme (Rabazas, 2001; Castellote, 2005).

Las diferentes y complementarias finalidades de la educación que recibieron niñas y niños hasta 1970 implicaban un

aprendizaje en espacios separados, y unos conocimientos específicos para atender las demandas propias del modelo de mujer que el franquismo priorizaba. Sólo el clima de desarrollo económico que en los últimos años de la dictadura y la terciarización de la economía favoreció la incorporación femenina a puestos laborales más cualificados, siendo una palanca aprovechada por las mujeres para encaminar su preparación hacia el mundo profesional. Pero entrar en unos programas de estudio más amplios y diversificados, incluso en condiciones igualitarias, no significó una redistribución de las funciones a desempeñar. El contexto de la dictadura se resistía a que desaparecieran del imaginario femenino las figuras de ama de casa y de cuidadora con que habían de identificarse, si bien podían adquirir mayor instrucción para incorporarse, en determinados casos, a un trabajo remunerado acorde con el grupo social de procedencia.

Una larga etapa política que terminó dando cabida a cierta evolución, analizada también en otro medio eficaz de socialización, las revistas femeninas, en las que poco a poco se perciben algunas señales de cómo la horma fue cediendo en la España desarrollista al introducir en sus páginas, no sin cautelas, "diferentes modelos de ser mujer" (Núñez y Rebollo, 2005). Cambios que se reflejaban igualmente en las mujeres que estudiaban el bachillerato y una carrera universitaria, dispuestas a emprender itinerarios personales y profesionales más diversificados (Sanchidrián, 2005; Canales, 2006). En la última década del franquismo se terminó convirtiendo en normal, sin resistencias especiales, la presencia de chicas de las clases medias e incluso burguesas en la enseñanza superior, aunque al mismo tiempo, sin renunciar a la certeza de que no era substancial en ellas un grado superior de estudios; mucho menos, prioritario como sí se defendía en el caso de los chicos.

Escenario de la educación de las mujeres durante los últimos años de la dictadura y primeros de la transición, que en 1986 describió la socióloga Inés Alberdi; cuando en un régimen más normalizado de enseñanza mixta, empezó a ser posible aplicar mayor igualdad en el trabajo escolar, al menos en algunas dinámicas de convivencia que se volvieron semejantes a las vividas en los ámbitos familiares y sociales.

Contamos igualmente con investigaciones realizadas a partir de los años ochenta del siglo XX que destapan las ambigüedades y lagunas que se mantenían en las aulas mixtas debido a una no abandonada socialización dicotómica, a la prevalencia de una cultura escolar androcéntrica, a la insuficiente sensibilización del profesorado hacia la exigencia de pasar en sus intervenciones educativas de la igualdad legal a la aplicada. Demostraron que el camino hacia la equidad reclamaba más detenimiento y cuidado en los procedimientos de enseñanza-aprendizaje. El título de una de las publicaciones que difundió los resultados de una detenida investigación, Triunfantes perdedoras (Arenas, 1996), mostraba de manera agri dulce y rotunda una realidad de la que no se terminaba de salir: en las calificaciones triunfo de las alumnas, en los contenidos de aprendizaje pérdida simbólica, por la ausencia femenina en ellos, por sentirse empujadas a ceder oportunidades deseadas ante la prelación de los hombres, por tantas estrategias socializadoras (lenguaje sexista, segregación de tareas, conductas y expectativas de acuerdo con el sexo, re-



parto desigual de los espacios) que el sistema escolar no había abandonado entonces y condicionaban el modo de configurar la identidad y los intereses de las alumnas.

Comportamientos cargados de referencias a ese reiterado mañana asignado en el que se educó explícitamente durante muchos siglos y que podía seguir reconociéndose en los centros de enseñanza, aunque con manifestaciones menos evidentes. Vieja mentalidad que ha alimentado las resistencias continuadas en el tiempo a la escuela mixta, y a la coeducación, avaladas por moralistas, pedagogos y legisladores “como consecuencia de una concepción diferenciada de los géneros, es decir, de los patrones culturales y destinos que debían vivir hombres y mujeres” (Subirats, 1994: 51-52 y 2010:144); salvo en la etapa de la Segunda República en que la voluntad política y pedagógica de contribuir a la igualdad reguló la obligatoriedad de unir a niños y niñas en las mismas aulas (Esther Cortada, 1988). Modelo tan deseado que, cuando fue posible retomarlo en los años setenta, llevó a la entrega incondicional de buena parte de los claustros a un régimen de enseñanza mixta, pero sin abandonar esquemas androcéntricos y patriarcales de funcionamiento (Ballarín, 1998; Subirats, 2007).

Una buena parte del profesorado vivía en la creencia de que actuaba co-educativamente, de que potenciaba el desarrollo personal de alumnas y de alumnos sin estereotipos sexistas en los contenidos que transmitía, en la lengua oral y escrita con que se comunicaba, en las interacciones escolares formales e informales; también cuando se asignaban y asumían responsabilidades dentro de la gestión del centro, pues se pensaba que la ausencia femenina en ellas se debía a los propios intereses y no a razones género (Ballarín, 1993 y 2001b; Subirats, 1994; Subirats y Tomé, 2007). No resultaba fácil desprenderse de una mentalidad hermética cargada de ideas sobre el destino naturalizado de las mujeres y resistente a evolucionar.

#### Las contradicciones de la igualdad de la escuela mixta

En la Ley General de Educación de 1970 se pusieron las bases que hicieron posible el reconocimiento del derecho de las mujeres a un modelo de enseñanza en iguales condiciones que los hombres, aunque ello no significara el desvanecerse de los desequilibrios históricos entre alumnas y alumnos. Aún inspirada en el principio de igualdad, su articulado carecía de concreciones sobre las medidas a aplicar, haciendo muy difícil el desarrollo de prácticas equitativas en la actividad escolar. Por otro lado, la ley tampoco prescindió de todos los conocimientos específicos para cada sexo que siguieron impartándose durante algunos años y que desaparecieron debido al movimiento de transformación de las aulas segregadas en mixtas. Luz Martínez Ten ha recordado en 2008 el itinerario hecho en la transformación de las aulas segregadas en mixtas, un modelo obligatorio desde 1984 con la apuesta que entrañaba desde una perspectiva igualitaria.

Esta agrupación unificada del alumnado requirió reducir algunas asignaturas ante una jornada escolar que no dejaba margen horario para mantener las que alumnas y alumnos

habían estudiando como específicas hasta entonces; y la solución elegida fue que desaparecieran las cursadas por las alumnas, al considerarlas menos merecedoras de atención y relevancia en un espacio público<sup>1</sup>, devaluando, así, una vez más, las tareas desempeñadas por mujeres.

Así, el progresivo giro hacia una enseñanza común se hizo imponiendo un peaje; el derivado de no romper un proyecto de formación androcéntrica que, al incluir a las mujeres, terminó generalizándose como neutro y de validez universal. Quedaron ocultos en las aulas los saberes y las experiencias de genealogía femenina (cultivadas siempre dentro de la familia, y a veces también fuera), sobre cuidado de la vida y de la salud, alivio de la enfermedad, conservación y preparación de alimentos, confección de prendas de vestir, expresión de palabras y de afectos, memoria de tradiciones, etc.). A ello se sumó la exclusión de la aportación de las mujeres en las distintas disciplinas que se estudiaban en el aula. Privar de referencias femeninas influyentes en la cultura escolar y en casi todos los ámbitos profesionales y sociales de prestigio, fue un hecho discriminador interiorizado en el paso de los años; no ayudaba a las alumnas a pensar identidades plurales y dejaba secuelas en su confianza y en su autoestima.

Se ignoró la necesidad de integrar una visión de la cultura más completa para mujeres y para hombres, alentadora de vidas personales autónomas y de oportunidades sociales más igualitarias. Las alumnas tuvieron que aceptar ser desposeídas del reconocimiento de valor al bagaje experiencial cuya herencia se les asignaba, para aprender solo la otra parte del conocimiento humano transmitido como científico y verdaderamente útil. Las alumnas vivieron, así, las contradicciones de un programa de aprendizaje de corte masculino, acompañado de alusiones no disimuladas a que su futuro les pedía cumplir funciones que sólo a ellas correspondían.

Una de las primeras experiencias en las escuelas mixtas fue la confrontación con un lenguaje masculino y pretendidamente neutro. El lenguaje del profesorado en las escuelas mixtas dejó de nombrar a las mujeres. Se invadía y rebajaba el valor real y simbólico del ser mujer en la confusión de unas palabras denominadas neutras sin serlo, que transmitían el mensaje de un existir femenino escondido, velado por uno superior masculino. La democratización y la justicia que representaba incorporar a las mujeres a una enseñanza compartida, no solucionó el sexismo del sistema y que se hacía visible en los parámetros de unos centros mixtos, donde había un claro protagonismo de lo masculino.

Las dificultades de las políticas educativas para contribuir de manera eficaz a la reducción de las desigualdades de género (Bonafant, 2003:79), aparecieron de nuevo en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985, que recogiendo los objetivos de igualdad de oportunidades no abordó de lleno las contradicciones aún existentes en la práctica de la enseñanza mixta. Era difícil caer en la cuenta de las limitaciones de un

<sup>1</sup> En el segundo ciclo de Educación General Básica Labores del hogar fue desapareciendo a favor de Pretecnología. En 2º de Bachillerato Unificado y Polivalente, Actividades Técnico-Profesionales incluía, entre otras, labores del hogar que se desestimó en favor de electricidad, diseño, teatro, informática, segundo idioma extranjero, fotografía o astronomía.

modelo escolar tan esperado e innovador en el contexto de la educación española, al prevalecer el sentimiento de logro del largamente buscado objetivo de la enseñanza mixta; no se fue consciente de la necesidad de introducir indicadores de calidad interna vinculados a esta perspectiva, aunque el feminismo académico y social venía ofreciendo muchas pistas.

En un marco organizativo escolar nuevo, se reproducían pautas sexistas, lo que pasó inadvertido tanto para quienes diseñaban los programas formativos como para quienes los desarrollaban. Sin embargo, algunas profesoras inquietas por la incidencia en las niñas de estilos tan alejados del modelo co-educativo, introdujeron pronto la necesidad de reflexión dentro de unos centros que, satisfechos de lo que hacían, estaban aportando soluciones muy incompletas para el objetivo de igualdad de oportunidades. Resultaba complicado aceptar que era insuficiente lo realizado y reconocer la persistencia de estereotipos sexistas, incluso el profesorado comprometido con intervenciones igualitarias se mostraba incrédulo frente a los resultados de investigaciones que demostraban la presencia de sexismo en las dinámicas de sus aulas y centros.

Surgieron programas para observar sistemáticamente este tipo de manifestaciones en los proyectos educativos (organización, procesos de enseñanza-aprendizaje, expectativas de roles y de conductas, ocupación de espacios, y otros). Los resultados de estos estudios llevaron a implementar medidas dirigidas a abandonar apropiaciones excesivas de los niños varones en la ocupación de espacios, corregir el lenguaje verbal y escrito del profesorado y del alumnado, modificar contenidos y materiales de estudio, evitar las menores expectativas y el menor tiempo dedicado por el profesorado respecto a las alumnas (Constantina Saffios, 1987: 61-63); prácticas del profesorado en la mayor parte de los casos inconscientes y de difícil autopercepción. La mayoría de los claustros estaban convencidos de ofrecer igualdad de oportunidades ignorando la complejidad de mecanismos y prácticas que, en realidad, transmitían estereotipos sobre las identidades sexuales (Subirats y Brullet, 1988).

La vida cotidiana de niños, niñas y jóvenes en los múltiples espacios de socialización, en las escuelas, las familias y otros ámbitos sociales que, supuestamente debían inculcar el respeto a derechos compartidos, estaba impregnada de la continuidad de los arquetipos de género y de la preeminencia de los valores masculinos cuestionando la efectividad de la transmisión de los principios de la igualdad de oportunidades (Martínez, 2007:296).

A partir de las directrices y programas de la Comunidad Europea en materia educativa, en 1990 la LOGSE incluyó en su articulado la definición de objetivos, competencias y conocimientos que permitieran una enseñanza sin actitudes, comportamientos y habilidades estereotipadas. Su puesta en marcha permitió intervenciones destinadas a situar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres como eje transversal de los proyectos educativos. A ello contribuyeron los

diagnósticos realizados por distintos estudios sobre el papel de las instituciones educativas en particular y sociales en general en la reproducción de estereotipos sexistas destacando carencias, pero también la voluntad de los responsables del sistema educativo a distintos niveles de aportar ideas, suscitar

actitudes y respaldar iniciativas destinadas a evitar que la identidad sexual, junto a otras diferencias personales, pudiera justificar y hasta legitimar desigualdades individuales y colectivas (González y Lomas, 2002).

### El contraste entre supuestos y realidades

Entre los obstáculos que interferían el desarrollo de las propuestas co-educativas dentro de los centros, ocupan un lugar muy relevante, los libros de texto, la toma de decisiones dentro de las estructuras educativas, y la violencia de género que empezó a percibirse entre el alumnado.

Los manuales que transmitían a las nuevas generaciones una síntesis cultural valiosa, no terminaban de incluir en ella a las mujeres ni el mundo en el que habían actuado. Las primeras revisiones de los libros de texto fueron los utilizados en la enseñanza obligatoria, poniendo de relieve con sobrados ejemplos el androcentrismo que encerraban y difundían. La obra de Andrée Michel Fuera moldes: hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares (1987), las reflexiones de Guadalupe Gómez Ferrer en el artículo "El trabajo doméstico en los manuales escolares" (1987) y la obra de Marina Subirats y Cristina Brullet Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta (1988) iniciaron la reflexión. A estas aproximaciones siguieron otros análisis sobre la aplicación de las normativas de los Gobiernos en materia de igualdad y de corrección de los sesgos androcéntricos en las distintas temáticas en las sucesivas ediciones de los manuales escolares. Utilizando como referencia las propuestas de indicadores publicados por el Instituto de la Mujer (Álvaro, 1993; Subirats, 1992) Lucía Ruiz y Cesar Vallejo se preguntaban en 1999 qué quedaba del sexismo en los libros de texto. La respuesta fue que niñas y niños continuaban aprendiendo en sus páginas postulados, símbolos y roles sexuales heredados, sin ningún cuestionamiento de los mismos. Nieves Blanco (2000) demostraba que el sexismo estaba aún muy presente en los materiales educativos de la E.S.O, en la forma de presentar a personajes femeninos y masculinos, o en las ilustraciones que documentaban y enriquecían el relato. Y Carmen Rodríguez Martínez compilaba en el año 2004 los trabajos de varias especialistas que, con un acercamiento interdisciplinar, confirmaban la ausencia femenina en la cultura escolar, fruto de la parcialidad que ha caracterizado la construcción del conocimiento. Aunque el elenco de lagunas denunciadas en todos estos trabajos se distanciaban, sin duda, de la imagen femenina ofrecida por los manuales de urbanidad y de lectura para niñas en la primera mitad del siglo XX (Risueño, 2005), o por las enciclopedias escolares durante las décadas del franquismo (Dueñas, 2005). Pero las aportaciones de las autoras de esta obra no se quedaron ahí, sino que ofrecieron recursos para revisar esa cultura destacando, en las experiencias vividas por mujeres y por hombres, los elementos que podían ayudar a una identidad más libre.

Otro objeto de análisis prioritario para los especialistas en el sistema educativo, ha sido la igualdad en la gestión de los centros educativos. Son estudios sobre la cultura y subculturas de las instituciones de enseñanza (ideas previas, actitudes, convicciones, estilos de hacer, valores, etc.) realizados con la

finalidad de descubrir los principios de partida del profesorado, de conocer el concepto de función directiva, de indagar en las expectativas y en las resistencias que retraían a las mujeres a la hora de ocupar esos puestos. La mayoría coincidió en que la amplia presencia femenina en los claustros no se correspondía con una representación proporcional en los cargos que tenían capacidad de decisión sobre muchos aspectos importantes para la calidad del ambiente formativo. La autoridad moral que a tantas profesoras se reconocía en el ejercicio profesional, no se aprovechaba en los niveles de toma de decisiones, demostrando que el acceso a posiciones y estatus dependía de la categoría sexo/género más que de la capacidad, la preparación y la experiencia (Bonald, 2003:76). Aportaciones posteriores, como la de Enrique J. Díez, Rocío Anguita y Eloísa Terrón de 2006 y 2009 sobre la cultura de género en las organizaciones escolares, han analizado las motivaciones y los obstáculos en el acceso de las profesoras a los puestos de dirección, confirmando que el techo de cristal del que no habían sido conscientes la conciencia que ellas adquirían cuando lo intentaban, del techo de cristal que no lograban quebrar, así como del suelo pegajoso que las retenía en las tareas familiares antes de aspirar a otras metas.

Un tercer aspecto que quiero destacar es la amarga realidad que evidencia, como ninguna otra, las desigualdades derivadas de la condición impuesta a las mujeres. La violencia que sufren por el hecho de su diferencia sexual femenina en diferentes espacios de interrelación personal, entre ellos los educativos, de modo particular los comportamientos intolerables hacia las alumnas; un problema social visualizado y considerado urgente desde hace poco tiempo, pero que las investigaciones de María José Díaz Aguado (2001 y 2002) contribuyeron a desvelar. Los estudios sobre esta cuestión advirtieron de la relevancia de este tipo de violencia en edades escolares, ejercida mayoritariamente por los alumnos y padecida sobre todo por las alumnas dentro y fuera de los centros de enseñanza. Con dos características muy frecuentes: la falta de conciencia y de claridad de los comportamientos constitutivos de violencia y el desconocimiento de que la fuente de aquellas conductas era una mentalidad anacrónica acerca de las mujeres, saturada de ideas inflexibles, de opiniones y de actitudes cargadas de sexismo.

Se comprobaba además que en aspectos emocionales de la vida de las jóvenes, se entendían como conductas consentidas, en el contexto de un clima de elección afectiva libre, relaciones asimétricas de desigualdad de carácter patriarcal no percibidas como tales. En unos años en los que se confiaba en un debilitamiento de las conductas de dependencia, se comprobó el poder del patriarcado para provocar retrocesos sorprendentes. Son numerosos los estudios que constatan la frecuencia de la violencia en las relaciones entre los jóvenes y las estrechas relaciones entre los procesos de igualdad y la prevención del sexismo y la violencia machista (Díaz Aguado, 2011; Ferrer y Bosch, 2004, 2008 y 2013).

Con el objetivo de diseñar proyectos de intervención encaminados a prevenir la violencia de género temprana, la que se produce en la adolescencia y primera juventud, se impulsaron estudios de seguimiento de las concepciones del profesorado y del alumnado respecto a los estereotipos de género. Los

resultados apuntaban la urgencia de revisar los estereotipos de género y la continuidad de las identidades sexuales que reproducían los modelos de masculinidad y la feminidad que podían influir de forma directa en las conductas de violencia hacia las mujeres (Grañeras, 2007). Porque si bien las jóvenes a las que empezaba a afectar de manera clara, eran herederas afortunadas de una evolución protagonizada por sus madres y abuelas en un periodo de tiempo relativamente corto, los cambios, quizás más exteriores que profundos, habían impregnado escasamente dimensiones mentales, afectivas y emocionales imprescindibles para una autoestima protectora (Simón, 2009).

### Conclusiones: una herencia de logros y límites

El trayecto recorrido por la población femenina en los itinerarios formativos en los dos últimos siglos no ha sido ni es igual en los diferentes países, grupos sociales, y culturas, debido a la diversidad de las mentalidades, los proyectos nacionales y los recursos económicos. El acceso universal femenino a las aulas, objetivo de partida logrado, se ha constatado insuficiente, pues tanto dentro como fuera del sistema educativo se han continuado reproduciendo actitudes y prácticas cargadas de sexismo. En España, las causas que creaban desequilibrios han evolucionando en las últimas décadas del siglo XX; algunas han desaparecido, otras sin embargo se han perpetuado, haciéndose tal vez menos evidentes por más sutiles y ambiguas; y han aparecido nuevas formas de discriminación que han limitado el desarrollo de capacidades personales y obstaculizado la libertad femenina. Si bien es verdad que la progresiva presencia, incluso mayoritaria, en algunos niveles educativos comenzó a erosionar conductas patriarcales, muchas jóvenes sólo han tomado conciencia de la desigualdad al finalizar los estudios y constatar que su mayor éxito académico no conllevaba efectos laborales igualitarios.

Tal vez, el camino hubiera tenido que orientarse hacia la creación de oportunidades para la igualdad más que a una igualdad de oportunidades; la supresión de obstáculos, el desplazamiento de intereses y la superación de la pretendida primacía masculina. Tal vez habría que haber planteado una igualdad educativa que no pasara por la adaptación a intereses, actitudes, posiciones y representaciones sociales marcadas por el modelo masculino (Carmen Rodríguez, 2004). A pesar de la reproducción de los estereotipos de género en los discursos y la socialización, las mujeres han ido ocupando con voluntad y solvencia los espacios educativos y profesionales, superando interpretaciones que atribuían su rendimiento académico a su constancia y docilidad más que a su inteligencia, o cuando empezaron, no siempre con la fortuna merecida, a incorporarse a escenarios sociales, laborales o políticos de prestigio.

## Bibliografía

- AGULLÓ, M<sup>a</sup> C. (1999): "Azul y Rosa. Franquismo y educación femenina", Mayordomo, A. (coord.): *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia, Publs. Universidad, pp. 243-303.
- ALBERDI, I. (1986): "La educación de la mujer en España", en *La Mujer española: de la tradición a la modernidad (1960-1980)*, Madrid, Tecnos, pp. 71-80.
- ALTED, A. (1986): "La mujer en las coordenadas educativas del régimen franquista", en *Ordenamiento jurídico y realidad social de las mujeres*, Madrid, UAM, pp. 425-437.
- ÁLVARO PAGÉ, M. (et al.) (1993): *Propuesta de un sistema de indicadores sociales de igualdad entre géneros*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- ARENAS, G. (1996): *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*, Málaga, Universidad de Málaga.
- BALLARIN, P. (1993): "El mito de la coeducación", en Ramos, J. (comp.), *El camino hacia una escuela coeducativa*, Sevilla, M.C.E.P., pp. 119-128.
- BALLARIN, P. (1994): "La educación contemporánea de las mujeres", en Guereña, J. L.; Ruiz Berrio, J. y Tiana, A., *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, C.I.D.E., pp. 173-190.
- BALLARIN, P. (1995a): "El servicio 'a Dios y a los hombres, piedra angular en la historia de la educación de las mujeres", en *A la memoria de Agustín Díaz Toledo*, Almería, Publs. Universidad, pp. 99-104.
- BALLARIN, P. (1998): "L'école mixte en Espagne", en Mosconi, N. (dir.): *Egalité des sexes en éducation et formation*, Paris, Press Universitaires de France, pp. 143-148.
- BALLARIN, P. (2001a): *La educación de las mujeres en la España contemporánea. Siglos XIX y XX*, Madrid, Síntesis.
- BALLARIN, P. (2001b): "La coeducación hoy", en Blanco, N. (coord.), *Educación en femenino y en masculino*, Madrid, Akal, pp. 31-40.
- BALLARIN, P. (2010): "Entre ocupar y habitar. Una revisión historiográfica sobre Mujeres y Universidad en España", *Arenal*, 17-2, julio-diciembre, pp. 223-254.
- BENSO, C. (2003): "Exclusión, discriminación y resistencias: el acceso de la mujer al sistema educativo (1833-1930)", en Jato, E. e Iglesias, L., *Xénero e educación social*, Santiago de Compostela, Laiovento, pp. 57-78.
- BERICAT, E. y SÁNCHEZ, E. (2005): *Balance de la desigualdad de género en España: un sistema de indicadores sociales*, Sevilla, Centro de Estudios Andaluces.
- BONAL, F. (2003): "Una evaluación de la equidad del sistema educativo español", *Revista de educación*, 330, pp. 59-82.
- BLANCO, N. (2000): *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.*, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
- CAINE, B. y SLUGA, G. (2000): *Genero e historia: mujeres en el cambio sociocultural europeo, de 1780 a 1920*, Madrid, Narcea.
- CANALES, A. (2006): "La paradoja de la educación en las mujeres bajo el primer franquismo", en *VI Encuentro de investigadores sobre el franquismo*, Zaragoza, pp. 680-693.
- CAPEL, R. M<sup>a</sup> (1983): "Enseñanza primaria femenina", en *España: su evolución histórica, Infancia y Sociedad en España*, Jaén, Hesperia, pp. 95-115.
- CARABAÑA, J. (1983): "Modesto intento de interpretación de las tasas femeninas de escolaridad", *Revista de educación*, 275, pp. 19-41.
- CASTELLOTE, E. (2005): "Aproximación a la figura de las maestras durante el Franquismo", en *Mujeres y educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia*, Buenos Aires/Sevilla, Miño y Dávila/Diputación, pp. 455-462.
- CES (2012): "La segregación horizontal por género en la educación y el mercado de trabajo", *Cauces: Cuadernos del Consejo Económico y Social*, 19, pp. 37-55.
- COMAS, D. y GRANADO, O. (2002): *El rey desnudo: componentes de género en el fracaso escolar*, Madrid, Ediciones Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- CORTADA, E. (1988): *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la II<sup>a</sup> República*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- DE GABRIEL, N. (1997): "Alfabetización, Semialfabetización y Analfabetismo en España (1860-1991)", *Revista Complutense de Educación*, 8-1, pp. 199-232.
- DÍAZ-AGUADO, M<sup>a</sup> J. (2001): *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- DÍAZ-AGUADO, M<sup>a</sup> J. (2002): "La prevención del sexismo y la violencia contra las mujeres desde la Educación", *Letras de Deusto*, 32, 95, pp. 13-30.
- DÍAZ-AGUADO, M<sup>a</sup> J. (2011): *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*, Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- DÍEZ, E.; ANGUIA, R. y TERRÓN, E. (2006): *La cultura de género en las organizaciones escolares: motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*, Barcelona, Octaedro.
- DÍEZ, E. J. y TERRÓN, E. (2009): "Percepción de las mujeres sobre el 'techo de cristal' en educación", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 64, pp. 27-40.
- DOMÍNGUEZ, M<sup>a</sup> R. (2002): "La educación de las mujeres: historia de una marginación cultural y profesional", en Vicén, M<sup>a</sup> J. y Larumbe, M<sup>a</sup> Á., *Interculturalismo y mujer*, Zaragoza, Instituto de Estudios Altoaragoneses, pp. 117-145.
- DUEÑAS, M<sup>a</sup> J. (2005): "Género y contenido en los libros escolares durante el franquismo, 1936-1960", en *Mujeres y educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia*, Buenos Aires/Sevilla, Miño y Dávila/Diputación, pp. 285-295.
- FERRER, V. y BOSCH, E. (2004): "Violencia contra las mujeres", en Barberá, E.; Martínez, I. y Bonilla, A. (coords.), *Psicología y género*, Madrid, Pearson, pp. 241-270.
- FERRER, V. y BOSCH, E. (2008): "Los/as profesionales de la educación ante la violencia contra las mujeres en la pareja: formación y percepción del problema en alumnado universitario", *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11-3.
- FERRER, V. y BOSCH, E. (2013): "Del amor romántico a la violencia de género: para una coeducación emocional en la agenda educativa", *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17-1, pp. 105-122.
- FLECHA, C. (1989): "Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco", *Historia de la Educación*, 8, pp. 77-97.
- FLECHA, C. (1996): *Las primeras universitarias en España*, Madrid, Narcea.
- FLECHA, C. (2002): "Las Mujeres en el Sistema Educativo Español", en Marín Eced, T. y Pozo Andrés, M. del (coords.), *Las Mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*, Cuenca, Diputación, pp. 209-226.
- FLECHA, C. (2004): "Historiografía sobre Educación de las Mujeres en España", en *La Historia de las Mujeres. Una revisión historiográfica*, Valladolid, S.P.U.V., pp. 335-353.
- FLECHA, C. (2006): "Mujeres en Institutos y Universidades", en Gómez-Ferrer, G. y otras (coords.), *Historia de las Mujeres en España y América*



- Latina*, Tomo III, Madrid, Cátedra, pp. 455-485.
- FLECHA, C. (2013): "Políticas y espacios para mujeres en el origen y desarrollo del sistema educativo español", *Bordón*, 65-4, pp. 75-89.
- GÓMEZ, G. (1987): "El trabajo doméstico en los manuales escolares", en *El trabajo de las mujeres: siglos XVI-XX*, Madrid, UAM, pp. 136-147.
- GONZÁLEZ, T. (2001): "La formación de las mujeres en la posguerra española. Canarias como ejemplo", *Bordón*, 53-3, pp. 369-386.
- GONZÁLEZ, A. y LOMAS, C. (coords.) (2002): *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona, Graó.
- GRANA, I. (2004): "La historia de la educación de las mujeres en España: líneas actuales de investigación", *Revista de educación*, 334, pp. 131-142.
- GRAÑERAS, M.; MAÑERU, A.; MARTÍN, R.; DE LA TORRE, C. y ALCALDE, A. (2007): "La prevención de la violencia contra las mujeres desde la educación: investigaciones y actuaciones educativas públicas y privadas", *Revista de educación*, 342, pp. 189-212.
- GRISAY, A. (1984): "Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires?", *Revue de la Direction générale de l'Organisation des Etudes* (Bruxelles), 9, pp. 3-14.
- GUERRA, M. y MARTÍN, R. (2005): "Las mujeres que debían ser: Modelos femeninos desde la memoria", en *Mujeres y educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia*, Buenos Aires/Sevilla, Miño y Dávila/Diputación, pp. 261-272.
- GUIL, A. (2005): "Techos de cristal universitarios: buscando, visibilizando e interpretando datos", en Maqueira, V. et al (eds.) *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI*, Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Univ. Autónoma de Madrid, pp. 187-198.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2013): *El índice de desigualdad de género en Andalucía: Serie 2005-2012*, Sevilla, Dirección General de Fondos Europeos.
- MARCHESI, A. (2000): "Un sistema de indicadores de desigualdad educativa", *Revista Iberoamericana de educación*, 23, pp. 135-164.
- MARTÍNEZ, J. S. (2007): "Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas", *Revista de educación*, 342, pp. 287-306.
- MARTÍNEZ TEN, L. (2008): "Educación e igualdad de género: el papel de la escuela ante la nueva realidad social de las mujeres", *Abaco*, 55-56, pp. 85-96.
- MICHEL, Andrée (1987): *Fuera moldes: hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*, Barcelona, Lasal-UNESCO.
- NÚÑEZ, M. y REBOLLO, M<sup>a</sup> J. (2005): "La horma cede: evolución de los modelos educativos femeninos en la prensa española desarrollista", en *Mujeres y educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia*, Buenos Aires/Sevilla, Miño y Dávila/Diputación, pp. 247-260.
- PALACIO, I. (2003): *Mujeres ignorante: Madres culpables. Adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX*, Valencia, Universitat de València.
- PALACIO, I. (2005): "La autoría femenina y el entrenamiento maternal en la escuela de niñas a comienzos del siglo XX", en *Mujeres y educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia*, Buenos Aires/Sevilla, Miño y Dávila/Diputación, pp. 87-96.
- PASTOR, M<sup>a</sup> I. (1984): *La educación femenina en la posguerra (1939-1970). El caso de Mallorca*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- PEÑA, M. (2013): "Educación e igualdad", *Temas para el debate*, 218-219 (en.-feb.), pp. 61-63.
- POZO, M. del (2002): "La imagen de la mujer en la educación contemporánea", en Marín Eced, T. y Pozo Andrés, M. del, *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*, Cuenca, Diputación, pp. 245-303.
- RABAZAS, T. (2001): "Modelos de mujer sugeridos a las maestras en el franquismo", *Bordón*, 53, 423-442.
- REBOLLO, M<sup>a</sup> J. y NÚÑEZ, M. (2007): "Tradicionales, rebeldes, precursoras: instrucción y educación de las mujeres españolas a través de la prensa femenina (1900-1970)", *Historia de la educación*, 26, pp. 181-219.
- RISUEÑO, V. (2005): "La imagen femenina en los manuales de urbanidad y lectura (1900-1940)", en *Mujeres y educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia*, Buenos Aires/Sevilla, Miño y Dávila/Diputación, pp. 217-232.
- ROBLES, V. (2000): *Logros y avances en la igualdad entre mujeres y hombres en el mundo de la educación. La retórica de la igualdad lograda*, Tavira, 17, pp. 27-36.
- ROBLES, V. (2002): "Género, educación e historia. Espacios de exclusión, espacios de resistencia", *Arenal*, 9-2, pp. 329-351.
- ROBLES, V. (2004): "La Historia de la educación de las mujeres. Líneas, problemas y aportaciones a la historiografía educativa", en Santo Tomás, M. y otras, *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*, Valladolid, S.P.U.V., pp. 355-372.
- RODRÍGUEZ, C. (comp.) (2004): *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- RUIZ, L. y VALLEJO, C. (1999): "¿Qué queda del sexismo en los libros de texto?", *Revista Complutense de Educación*, 10-2, pp. 125-145.
- SAFILIOS, C. (1987): "Las diferencias según el sexo en la socialización y la educación infantil y sus consecuencias en la elección de los estudios y sus resultados", en *La educación de lo femenino*, Barcelona, Aliorina, pp. 43-80.
- SANCHIDRIÁN, C. (2005): "El bachillerato elemental como hito del proceso escolarizador de las mujeres a finales del franquismo", en *Mujeres y educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia*, Buenos Aires/Sevilla, Miño y Dávila/Diputación, pp. 377-390.
- SIMÓN, E. (2009): *Hijas de la igualdad. Herederas de injusticias*, Madrid, Narcea.
- SUBIRATS, M. (coord.) (1993): *El sexismo en los libros de texto: Análisis y propuesta de un sistema de indicadores*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- SUBIRATS, M. (1994): "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy", *Revista Iberoamericana de educación*, 6, pp. 49-78.
- SUBIRATS, M. (2007): "De la escuela mixta a la coeducación: la educación de las niñas, el aprendizaje de la subordinación", en Vega, A. (coord.), *Mujer y educación: una perspectiva de género*, Málaga, Aljibe, pp. 137-148.
- SUBIRATS, M. (2010): "¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3, 1, pp. 143-158.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988): *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- SUBIRATS, M. y TOMÉ, A. (2007): *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*, Barcelona, Octaedro.